



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
LICENCIATURA EM MÚSICA

**Música no PAS-UnB: A linguagem artística música nas aulas de Arte no
Ensino Médio**

JULIANA DE LIMA GALVÃO

BRASÍLIA

2018

JULIANA DE LIMA GALVÃO

Música no PAS-UnB: A linguagem artística música nas aulas de Arte no Ensino Médio

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música submetida à Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música - Diurno.

Orientador(a): Prof. Dr^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

BRASÍLIA

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dG182m de Lima Galvão, Juliana
Música no PAS-UnB: A linguagem artística música nas aulas
de Arte no Ensino Médio / Juliana de Lima Galvão;
orientador Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.
- Brasília, 2018.
48 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Música no PAS UnB. . 2. Habilidades e competências. .
3. Música nas aulas de artes. . 4. Ensino médio.. 5.
Programa de Avaliação Seriada - PAS .. I. de Carvalho
Cascelli de Azevedo, Maria Cristina, orient. II. Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

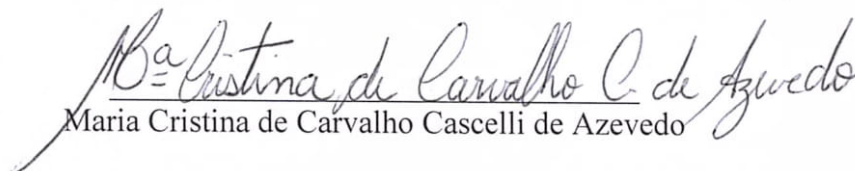
ATA DE DEFESA DE TCC

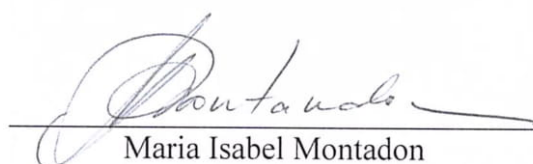
Juliana De Lima Galvão

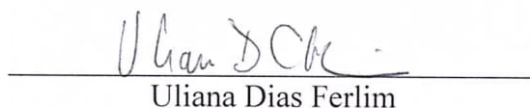
**“Música no PAS - UnB: A linguagem artística música nas aulas de Arte no Ensino
Médio.”**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em sob a orientação do Professor(a) Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, segundo o Ato 35 /2018 do dia 29 de Junho de 2018, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 29 de Junho de 2018.


Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo


Maria Isabel Montadon


Uliana Dias Ferlim

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por me acompanhar em cada passo e me permitir conquistar grandes realizações profissionais e pessoais.

Aos meus pais, Elaine e Nonato, e ao meu irmão, Rafael, pelo incentivo e apoio de sempre. Mãe, agradeço por ser meu porto seguro. Pai, agradeço também pelo tempo que dedicou para me mostrar o caminho da música.

Ao Tiago, meu companheiro de vida e de projetos, por sempre me fazer acreditar que posso muito mais do que imagino. Agradeço também pela contribuição para que este trabalho fosse realizado e por acompanhar cada passo da minha jornada na graduação. Você me inspira. Te conhecer foi uma das experiências mais incríveis que a UnB me proporcionou.

À professora Maria Cristina, minha orientadora e primeira professora que tive na graduação, pelas incontáveis horas de orientação, pelas conversas extremamente esclarecedoras e por ser um grande exemplo de educadora.

À professora Maria Isabel, que aceitou participar da banca examinadora deste trabalho. Nunca me esquecerei dos seus ensinamentos. Suas aulas me inspiraram muito.

À professora Uliana, por aceitar participar da banca examinadora deste trabalho e por prontamente ter colaborado com esta pesquisa quando ainda não passava de uma ideia.

Aos amigos de longe e de perto que sempre me incentivam, em especial à Lílian, por sempre acreditar, Larissa, por estar sempre presente, e Ester, por ter sido uma incrível companheira de curso.

Aos professores que aceitaram colaborar com essa entrevista. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos e experiências profissionais.

RESUMO

Esta pesquisa pretende apresentar e analisar o relato dos/as professores/as de Arte sobre como as obras musicais do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) são abordadas e sua relação com a matriz de objetos de conhecimento. Especificamente, pretendo descrever, por meio da fala dos professores, quais são as atividades realizadas com o repertório musical do PAS, quais competências e habilidades podem ser identificadas nessas práticas e quais são as dificuldades encontradas no trabalho docente. Para esta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa de investigação, e realizado um estudo exploratório com entrevistas do tipo semiestruturadas. Os três entrevistados são professores de Artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e atuam em escolas públicas do Plano Piloto. Nenhum dos três possui formação superior em música. As informações que fundamentaram este trabalho foram coletadas a partir de análise de documentos e textos acadêmicos sobre a inserção e trajetória da música no PAS, seus princípios orientadores, e estudos exploratórios realizados em escolas privadas. Em consonância com os documentos que regem a educação básica, o PAS UnB busca o rompimento da fragmentação dos conhecimentos ao adotar como eixos estruturadores a contextualização e a interdisciplinaridade, buscando avaliar a aprendizagem significativa. Os resultados apontam que é importante que haja diálogo entre as obras por meio dos objetos de conhecimento e dos princípios de interdisciplinaridade e contextualização para que as habilidades e competências do PAS sejam mobilizadas.

Palavras-chave: Música no PAS UnB. Habilidades e competências do PAS UnB. Música em aulas de Arte. Ensino Médio. Programa de Avaliação Seriada – PAS.

ABSTRACT

This research intends to present and analyze the report of the teachers of Art about how the musical repertoire of the Programa de Avaliação Seriada (PAS) of the Universidade de Brasília (UnB) are addressed and its relation with the matrix of objects of knowledge. I intend to describe, through the teachers' speech, what are the activities carried out with the PAS musical repertoire, what skills and abilities can be identified in these practices and what are the difficulties found in the teaching work. For this research, a qualitative research approach was used, and an exploratory study was conducted with semi structured interviews. The three interviewees are art teachers from the Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), and work in plano piloto's public schools. None of them has a major background in Music. The theoretical framework is based in documents and academic texts about the insertion and trajectory of music in PAS, its ground principles and exploratory researches carried out in private schools. According to Brazilian's education laws, PAS UnB intends to be an alternative for the fragmentation of knowledge in the curriculum by adopting the contextualization and interdisciplinarity as basic principles, so it will be possible to evaluate meaningful learning. The results point out that it is important to promote a pedagogical dialogue between the objects of knowledge and the principles of interdisciplinarity and contextualization. So the abilities and competences of PAS could be mobilized.

Keywords: Music in PAS UnB. Abilities and competences of PAS UnB. Music in art classes. High school

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Quadro de competências da Matriz de Referências do PAS UnB.....	17
Figura 02 – Quadro de habilidades da Matriz de Referências do PAS UnB.....	17
Quadro 01 – Dados da realização das entrevistas.....	25

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 PRINCÍPIOS DO PAS/UNB: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO	13
2.1 PRINCÍPIOS DA MÚSICA NO PAS.....	17
2.2 AULA DE MÚSICA: É POSSÍVEL NO PAS?.....	20
3. METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA	23
3.1 ENTREVISTAS	25
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA - QUEM SÃO OS PROFESSORES.....	26
3.3 ANÁLISE E REDUÇÃO DE DADOS	27
4. RESULTADOS.....	29
4.1 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	29
4.2 ATIVIDADES MUSICAIS NA AULA DE ARTE	31
4.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA MATRIZ DE REFERÊNCIAS	36
4.4 DIFICULDADES PARA ABORDAR AS OBRAS MUSICAIS	38
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	40
REFERÊNCIAS	43
ANEXO A: OBJETOS DE CONHECIMENTO DO PAS	46
ANEXO B: MATRIZ DE OBJETOS DE AVALIAÇÃO DO PAS/UnB	47

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) foi criado em 1995 e implementado no ano seguinte. Até o ano de sua criação, a única opção de ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras ocorria por meio do tradicional vestibular aplicado por cada IES ou instituição específica para esse fim. Contudo, a necessidade de se pensar outras formas de ingresso já era tema de debate nas pesquisas e políticas educacionais, como afirmam Montandon, Azevedo e Silva (2007, p.207). Assim, a partir de 1995, a Universidade de Brasília iniciou estudos e debates que buscaram alternativas para o acesso aos cursos superiores (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA 2007).

O PAS foi criado a partir da retomada de ideias defendidas na universidade na década de 80 e de um projeto elaborado por uma comissão mista, formada por membros do corpo docente da UnB, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), diretores, coordenadores e professores da rede pública e de escolas privadas do ensino médio de Brasília. Essa comissão elaborou o documento *Considerações sobre uma proposta alternativa de ingresso na UnB*, que constituiu a base do projeto. Durante o seminário *Proposta Alternativa de Ingresso na UnB*, a proposta foi aceita e foram decididas algumas ações a serem tomadas: 1) a elaboração do projeto relativo ao Programa de Avaliação Seriada, que seria apreciado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UnB); 2) a constituição de comitês *ad hoc* para elaborarem os conteúdos programáticos que fundamentariam o PAS; e 3) a criação do Fórum Permanente de Professores. Ao aprovar o projeto, o CEPE tomou decisões históricas, como a inclusão das artes entre as disciplinas, reforçando a ideia humanista desejada para essa nova modalidade de acesso (CESPE, 2009).

Assim, o PAS foi criado e desenvolvido. O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/ UnB) possibilita o acesso dos estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva em três etapas. A avaliação é realizada ao fim de cada série do ensino médio e compreende apenas os conteúdos aprendidos na determinada série, diferentemente do vestibular tradicional, em que o candidato realiza uma prova sobre os conhecimentos acumulados nos três anos do ensino médio. No ensino médio de três anos cada etapa corresponde a um ano, enquanto no ensino médio com estrutura de quatro anos a primeira etapa inicia no segundo ano. Atualmente, a UnB divide as vagas dos seus cursos entre três formas de ingresso no ensino superior: PAS, Exames Nacional do Ensino Médio

(ENEM) e vestibular. Cinquenta por cento das vagas dos dois semestres são reservadas para os alunos que concorrem pelo PAS.

O Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), atual Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) organiza e divulga, anualmente, um texto denominado subprograma para apresentação dos objetos de avaliação do PAS. Os subprogramas são organizados em ciclos: a cada ano se inicia um novo triênio, que é identificado pelo ano correspondente à aplicação da prova para a primeira série. Por exemplo: os alunos que estiverem cursando a primeira série em 2018 participarão do subprograma 2018-2020. Os subprogramas constituem a matriz de referência do PAS, que se organiza por competências, habilidades e objetos de conhecimento. Cada objeto de conhecimento apresenta um texto específico em que são apresentadas de forma interdisciplinar as obras do PAS, que contemplam a música, literatura, teatro, fotografia, esculturas, pinturas, performances, documentários, entrevistas, textos de divulgação científica, filosóficos, entre outros.

Para cada uma das obras deve ser possível relacionar no mínimo cinco dos objetos de conhecimento. Ou seja, as obras não são selecionadas apenas pelo seu potencial nas respectivas áreas, mas também por terem importância para outras disciplinas e para os objetos de conhecimento do PAS, como *o ser humano como um ser no mundo, materiais, estruturas, tipos e gêneros, indivíduo, cultura e identidade*. Essa proposta de contextualização e interdisciplinaridade provoca uma série de transformações no trabalho docente, desafiando o professor a sair de sua "zona de conforto", já que, a fim de promover uma aprendizagem significativa, se torna necessário trabalhar as obras em conjunto ao invés de disciplinas isoladas (BASALI; FERLIM, 2013).

Os sistemas de acesso à Universidade têm influenciado o conteúdo e a forma como os conhecimentos e habilidades são ministrados no ensino médio. De forma geral, a literatura critica os vestibulares por privilegiarem, na maioria das vezes, o adestramento, o ensino fragmentado e a memorização mecânica (UnB, s/d). Entretanto, o PAS procura transformar essa concepção e acredita que se houver consonância entre o sistema de acesso e os objetivos do ensino médio, como o desenvolvimento de competências e habilidades, a influência do programa no ensino médio pode ser positiva (UnB, s/d). Assim, o PAS tem mudado o cenário educacional do Distrito Federal.

Ao ser criado, o Programa de Avaliação Seriada influenciou também o vestibular tradicional, uma vez que havia o compromisso de implantar no vestibular o mesmo enfoque e avanços do PAS. A partir de 1999, o vestibular tradicional assumiria os mesmos eixos estruturadores do programa em consonância com o subprograma anterior, pois assim os candidatos da terceira etapa poderiam se inscrever nos dois processos. Em 1999 foram incorporados ao vestibular os conteúdos programáticos e a abordagem de elaboração das questões do PAS (CESPE, 2009). A UnB reconhece que o programa de avaliação seriada influencia as práticas educativas das escolas (AZEVEDO 2012). As orientações do PAS podem servir de referência na elaboração de currículos e projetos escolares, mas não devem ser confundidas com proposta de currículo. Os princípios do PAS influenciaram outras iniciativas, inclusive o ENEM (UnB, 2016).

Entretanto, mesmo com vinte e dois anos de PAS, muitos alunos desconhecem o programa de avaliação seriada, e os que conhecem encontram dificuldade no que tange aos conteúdos e formas de se preparar para as provas. Os professores também sentem dificuldade para trabalhar com foco no PAS, já que não existe um curso de preparação para os docentes, e por isso acabam desenvolvendo uma metodologia pessoal de ensino. Além disso, os professores que atuam no ensino médio da rede pública são, em sua maioria, professores que não têm formação musical (SENA, 2013).

Diante desse cenário, o tema desta pesquisa surgiu a partir da experiência que tive como voluntária do projeto *Tudo Sobre o PAS UnB*. A ideia inicial do projeto era oferecer aulas gratuitas sobre as obras citadas na Matriz de Referências do PAS/UnB. As aulas do projeto eram ofertadas aos sábados, em uma igreja localizada em São Sebastião. Até então, o público atendido pelo projeto era formado por estudantes das escolas públicas de ensino médio da cidade. Dois anos após sua criação, o projeto tomou grandes proporções e teve que se adaptar, deixando de lado as aulas presenciais e migrando para a internet, a fim de que um maior número de estudantes pudesse ser atendido. O projeto completou quatro anos em 2018, e hoje conta com *blog*, canal no *youtube*, perfil no *instagram*, *fanpage* no *facebook*, e oito grupos no *whatsapp*. Todas essas mídias sociais são utilizadas para aproximar e facilitar o entendimento sobre o programa de avaliação seriada.

O contato diário com os estudantes participantes do projeto tem revelado, por meio de inúmeros relatos de alunos, um sentimento de desorientação relacionado com o repertório

musical e os objetos de avaliação citados na Matriz de Referência do PAS. Pude observar ainda que os alunos que se queixavam constantemente de dificuldade com relação às obras, especialmente as obras musicais do PAS, eram de escolas públicas e, principalmente, das cidades satélites.

Dentre os inúmeros relatos, a queixa mais recorrente é em relação à falta de professores de música ou professores que abordam as obras do repertório musical do PAS. Além disso, quando as obras são abordadas, elas retratam somente o contexto sociocultural e uma análise sucinta da letra. A dificuldade com o repertório musical pode ser percebida nos dados divulgados pelo artigo *Análise de desempenho: Itens com ênfase em artes visuais, artes cênicas e música aplicados em 2016*, de Rufinoni, Ferlim e Barreiro (2017). Segundo o artigo, o item 11 do caderno Antígona, da prova da primeira etapa e subprograma 2016 – 2018, por exemplo, foi considerado de dificuldade média e obteve um total de 53,82% de acertos, 18,63% de erros e 0,15% de marcações duplas, enquanto 27,40% dos estudantes optaram por não responder a questão. Já os dados do item 26 do caderno Alice, segunda etapa e subprograma 2015-2017, os números assustam. Apenas 32,91% dos alunos classificaram a assertiva corretamente, enquanto 32,83% erraram o item e 0,21% marcaram as duas respostas. O número de alunos que não responderam corresponde a 34,05% do total. Ou seja, mais de dois quartos do quantitativo total de alunos não soube responder à questão. O item 55 do caderno Criatividade, terceira etapa e subprograma 2014-2017, houve 35,91% de acertos, 19,08% de erros e 0,16% de marcação dupla. 44,85% dos alunos optaram por não responder essa questão classificada como difícil. Esses percentuais indicam que, provavelmente, os estudantes que deixaram os itens em branco não conheciam a música para julgar ou se sentiram inseguros quanto à resposta. Para serem respondidas corretamente, as questões exigiam que o aluno tivesse um contato prévio (apreciação) com as referidas obras e que fosse capaz de reconhecer elementos como material sonoro e gêneros musicais.

Como aluna da Licenciatura em Música e voluntária no projeto *Tudo Sobre o PAS UnB*, senti-me instigada a refletir sobre a minha experiência e sobre os relatos observados ao longo dos anos. Essa reflexão estimulou o desenvolvimento desta pesquisa que inicia com alguns questionamentos, tais como: De que forma os/as professores/as de Arte abordam as obras musicais em suas aulas? Que tipo de atividades práticas/teóricas o/as professores/as realizam a fim de contemplar esses objetos avaliativos? Quais competências e habilidades os/as professores/as objetivam nessas práticas?

Assim, esta pesquisa pretende apresentar e analisar o relato dos/as professores/as de Arte sobre como as obras musicais do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) são abordadas e sua relação com a matriz de objetos de conhecimento. Especificamente, pretendo descrever, por meio da fala dos professores, quais são as atividades realizadas com o repertório musical do PAS, quais competências e habilidades podem ser identificadas nessas práticas e quais são as dificuldades encontradas no trabalho docente.

Para a revisão de literatura usei as ferramentas de busca do Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista de divulgação de iniciativas pedagógicas desenvolvidas no PAS/UnB (Revista PASSEI UnB) e as bases de dados do Repositório Institucional da Universidade de Brasília. As palavras-chaves pesquisadas foram: "PAS UnB", "Música no PAS UnB", "Música no Ensino Médio", "Programa de Avaliação Seriada da UnB", "Vestibular Seriado", "Professores de Música no Ensino Médio de Brasília".

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro é uma introdução à pesquisa, em que o tema é introduzido e os objetivos do trabalho são apresentados. Apresento o Programa de Avaliação Seriada e relato um pouco da minha experiência com o PAS desde que ingressei no curso de licenciatura em música. O segundo capítulo apresenta a Revisão de Literatura voltada para os princípios gerais e musicais do PAS, e sobre aula musical. Apresento os conceitos de habilidades, competências, interdisciplinaridade e contextualização, e o que dizem os autores sobre os termos. A metodologia da pesquisa com a técnica de coleta de dados utilizada, os procedimentos de análise da entrevista e os sujeitos da pesquisa são apresentados no terceiro capítulo. O quarto capítulo apresenta os resultados e dialoga com as entrevistas. A monografia encerra com as considerações finais, em que são retomados os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos.

2 PRINCÍPIOS DO PAS/UNB: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO

O PAS busca fomentar a integração entre a educação básica e o ensino superior, já que a seleção acontece de forma gradual e sistemática. O acesso aos cursos da universidade é o ápice de um processo que é desenvolvido ao longo do ensino médio (CESPE, s/d). Esse processo de integração entre as escolas e a universidade é construído através de diálogos constantes entre professores, estudantes, diretores, pais e demais membros da comunidade escolar. De acordo com os pressupostos do PAS, "o processo educacional deve estar centrado nos conteúdos relevantes para a formação do cidadão, respeitadas as especificidades das diferentes disciplinas" (CESPE, s/d).

Segundo Montandon, Azevedo e Silva (2007), o Programa de Avaliação Seriada tem o intuito de propiciar uma modalidade de acesso alternativo à universidade que verifique a aprendizagem significativa em detrimento da memorização de conteúdos. Reis (2011), em sua pesquisa destaca os objetivos do PAS/UnB, enfatizando a formação crítica e responsável:

Nesse sentido, o PAS/UnB busca enfatizar e valorizar a formação crítica, ativa e responsável para a vida social e profissional determinada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, direcionando o foco da aquisição de conteúdos programáticos para a formação de competências e habilidades, tendo como pressuposto a construção do senso crítico, da autonomia e da capacidade de buscar novos conhecimentos. (REIS, 2011)

Os princípios de contextualização e de interdisciplinaridade, eixos estruturadores da avaliação do PAS, estimulam o aluno a desenvolver certas competências e habilidades que descontroem a lógica da formação conteudista. As provas, elaboradas com base nesses eixos estruturadores, priorizam a aprendizagem escolar como um todo, e não somente os conhecimentos isolados das disciplinas. Essa integração de conhecimentos possibilita uma aprendizagem motivadora, crítica e consciente.

No programa, a interdisciplinaridade é entendida como uma abordagem relacional que visa a construção de um conhecimento integrado. Esse termo é utilizado como eixo integrador nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, que afirma que "a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista" (BRASIL, 2000a, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013, p.29) definem a interdisciplinaridade como "uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes". Esse conceito defendido pela DCNEB destaca o diálogo e a integração entre as disciplinas:

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. (BRASIL, 2013, p.28).

Para desenvolver a interdisciplinaridade a DCNEB propõe que o currículo seja organizado de diferentes formas privilegiando tema transversais.

A contextualização, também eixo integrador do PCNEM e da DCNEM (BRASIL, 2000, 2012), requer do estudante as conexões entre os conhecimentos, mobilizando competências cognitivas já adquiridas, envolvendo uma relação entre sujeito e objeto. Esse princípio busca diminuir a distância entre a teoria e prática, possibilitando ao aluno vivenciar uma aprendizagem significativa e o abandono da condição de espectador passivo.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante (PCNEM , 2000a, p. 22).

Ou seja, aliada à contextualização, a interdisciplinaridade deve assegurar a articulação e a integração de diferentes áreas de conhecimento para a resolução de problemas e de situações do cotidiano e da vida intelectual e profissional.

O conceito de competência envolve aptidões, cognitivas ou não, que possibilitam ao sujeito a autonomia em relação ao uso do saber, mobilizando e articulando saberes e técnicas ao enfrentar situações-problemas. Reis (2011, p. 32) define o termo competência como "capacidade cognitiva, socio afetiva e psicomotora que o sujeito possui para agir ultrapassando os limites dos conhecimentos teóricos e práticos que ele adquiriu". Dias (2010) utiliza o conceito de competência formulado por Comellas, que afirma que uma pessoa será competente num determinado domínio se colocar em ação diferentes capacidades e saberes

necessários para dar uma resposta ajustada à situação em que se encontra. A autora (DIAS, 2010, p.75) afirma que, "em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, [...] que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular".

Nesse sentido, a habilidade se torna intrínseca à competência, pois os conhecimentos combinados geram o saber fazer. Machado (2004 p. 39) ao citar Perrenoud, defende que as competências não são saberes, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Além disso, o autor afirma ainda que o exercício da competência passa por operações mentais complexas, submetidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar, mais ou menos consciente e rapidamente, e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma ação relativamente adaptada à situação problema.

Em síntese, ao adotar os princípios de interdisciplinaridade e contextualização e competências e habilidade, o PAS objetiva privilegiar a reflexão em detrimento da memorização, "a qualidade sobre a quantidade e o processo sobre o produto" (CESPE, s/d). Para alcançar esse objetivo, os conteúdos de avaliação do PAS passaram por três fases de elaboração e sistematização. Na primeira fase, de 1996 a 2001, vigorou o primeiro programa, que contou com os conteúdos programáticos de todas as áreas. A área de Artes era dividida em Música, Teatro e Visuais. Na segunda geração, período da primeira revisão, foi adotado o conceito de habilidades e competências e deixando de lado o termo "conteúdo programático". Nessa etapa, a área de Arte permaneceu dividida e o/a aluno/a deveria escolher uma das três para responder na sua avaliação. Uma segunda revisão foi iniciada em 2004. A partir de 2006, a terceira geração buscou intensificar os princípios da interdisciplinaridade e contextualização, organizando os objetos de avaliação (ANEXO 1) em uma Matriz (ANEXOS 2 e 3) de Objetos de Avaliação (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2011).

Assim, na terceira revisão do programa, foi proposta e instituída a Matriz de Referências do PAS, que apresenta as orientações para a elaboração das provas. Este documento intensifica e valoriza a abordagem interdisciplinar elaborada pelo Grupo de Sistematização e Redação Final. O grupo formado por professores da universidade, da educação básica e do público em geral desenvolve um trabalho coletivo de seleção, análise e redação dos objetos de avaliação. O grupo é responsável pela escolha das obras de música, literatura, teatro, textos de divulgação científica, filosóficos, entre outros – que orientam o

aluno a fim de que ele desenvolva as habilidades e competências necessárias para a realização da prova. A matriz apresenta uma articulação de dois eixos: um eixo composto por doze habilidades reunidas em quatro grupos; e outro eixo composto por cinco competências. A partir da articulação de habilidades e competências, conectadas aos saberes escolares, foram elaborados os objetos de conhecimento do PAS (CESPE, 2013). As obras selecionadas e articuladas com o texto dos objetos de conhecimento visam avaliar as habilidades e competências discriminadas na Matriz..

Com a matriz de objetos de avaliação, o PAS objetiva, então, selecionar o estudante capaz de compreender, raciocinar, analisar e propor questões relevantes para a própria formação como cidadão e capaz de elaborar propostas de intervenção na realidade, com ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana (CESPE, 2013).

A seguir apresento a Matriz de Referências do PAS em que é descrita a matriz de competências, habilidades e objetos de conhecimento (Figura 1 e Figura 2).

Figura 1 - Grupo de competências descritas na Matriz de Referências do PAS UnB

C1	Domínio da Língua Portuguesa, domínio básico de uma língua estrangeira (Língua Inglesa, Língua Francesa, ou Língua espanhola) e domínio de diferentes linguagens: Matemática, artística, científica etc.
C2	Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos e geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos.
C3	Tomada de decisão ao enfrentar situações-problema.
C4	Construção de argumentação consistente.
C5	Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Fonte: Reis, 2011, página 36.

Figura 2 - Grupo de habilidades descritas na Matriz de Referências do PAS UnB

GRUPO DE HABILIDADES	HABILIDADES
INTERPRETAR	H1 Compreender a plurissignificação da linguagem.
	H2 Identificar informações centrais e periféricas, apresentadas em diferentes áreas.
	H3 Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.
PLANEJAR	H4 Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.
	H5 Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.
EXECUTAR	H6 Elaborar textos coesos e coerentes, com progressão temática e estruturação compatíveis.
	H7 Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.
	H8 Formular e articular argumentos adequadamente.
	H9 Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).
CRITICAR	H10 Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema.
	H11 Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.
	H12 Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões.

Fonte: REIS, 2011, p. 36.

Além das habilidades e competências, o texto da matriz de referências é dividido em dez objetos de conhecimento para as duas primeiras etapas e onze para a terceira etapa (Anexo A e Anexo B).

A inclusão e exclusão de obras para a Matriz de Referências podem ser sugeridas por qualquer pessoa da comunidade - não só alunos e professores. Essas sugestões antes aconteciam em plenárias públicas, mas atualmente é feita através do site do CESPE: www.cespe.unb.br.

O PAS exige do professor contato constante com as obras sugeridas. Basali (2013, p.20) afirma que trabalhar com atividades interdisciplinares é bastante complexo e constitui um grande desafio, pois segundo ele, "não saímos de escolas interdisciplinares, nem tão pouco formamos professores interdisciplinares", apesar do programa de avaliação seriada ser orientado para interdisciplinaridade. Para ele, o PAS estimula para a autonomia e criatividade dos professores. Para realizar um trabalho escolar orientado para a interdisciplinaridade é necessário que haja uma mobilização conjunta entre os vários profissionais presentes nas escolas, como professores, coordenadores e diretores. Para que seja implantando o trabalho interdisciplinar a escola precisa definir estratégias que possibilitem a experimentação de novas práticas avaliativas (BASALI, 2013).

A fim de aprimorar a interação dos professores do ensino médio com a universidade, o CESPE criou o evento Sala dos Professores, que é realizado nos dias e horários de aplicação das provas. Esse encontro de professores previamente cadastrados por suas instituições de ensino permite que os docentes tenham contato com as provas e possam avaliar a adequação dos itens às orientações do programa seriado (BASALI, 2013).

2.1 PRINCÍPIOS DA MÚSICA NO PAS

Na época da sua criação, além de inovar sendo uma alternativa de acesso ao ensino superior, o PAS teve ainda outro diferencial, que foi a inclusão da música nos seus objetos de avaliação, que eram conhecidos como conteúdos programáticos. Na primeira reunião em que foi discutida a aplicação do PAS, Conrado Silva e Vicente Martinez, professores da UnB e, na época, representantes do Instituto de Artes (IdA), propuseram a inclusão das artes no programa seriado, alegando que "as artes são uma atividade altamente formativa do indivíduo" e, portanto, deveria ser incluída como obrigatória na avaliação das atividades do

ensino médio (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). Segundo os princípios orientadores do PAS, a inclusão das artes ressaltou a vertente humanista dessa avaliação (CESPE, s/d).

Farley (2007) afirma que "pela primeira vez, na história da educação brasileira, a música é integrada a um sistema de avaliação, cuja finalidade é selecionar candidatos a cursos superiores de qualquer área do conhecimento". Essa inclusão foi feita gradativamente à medida em que foram realizadas as revisões trienais do PAS.

Foi então criada uma comissão para as Artes e três subcomissões para as três áreas (artes visuais, artes cênicas e música). Uma das dificuldades enfrentadas pela subcomissão de música foi o entendimento sobre o que devia ser o ensino de música para os alunos do ensino médio. Após várias discussões foi decidido que, no início o programa seria mais formal, com ênfase na linguagem musical (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007).

Na primeira geração do PAS (de 1996 a 2001), o candidato podia escolher uma entre as três linguagens artísticas. "Nessa versão, o conteúdo era centrado na escrita e leitura musical e em conhecimentos de história da música ocidental e da música popular do Brasil" (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). Segundo os autores, para as provas dessa geração foram aplicados os conhecimentos de linguagem musical baseados em um modelo mais tradicional, tal como era praticado nos vestibulares e conservatórios de música.

Na segunda geração (de 2001 a 2006) ainda existia a possibilidade de escolher entre as três linguagens artísticas, porém o conteúdo musical a ser exigido foi alterado: "1) conhecer os elementos musicais que constituem as diferentes músicas; 2) observar quanto e como esses elementos são trabalhados em diferentes músicas e 3) relacionar as músicas com o seu contexto sociocultural" (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). Durante essa geração a comissão partiu de questões voltadas para o aluno, como "que tipo de conhecimentos musicais podem ser significativos para jovens do ensino médio e que não tenham necessariamente frequentado aulas de música", "como a experiência musical pode ser aproveitada em sua formação", entre outras (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007).

Os professores que participaram do comitê propuseram que a prova fosse auditiva, pois assim as respostas dependeriam da audição de músicas, e não de comandos escritos, mas essa proposta não era viável, pois segundo o CESPE, já que poucos candidatos escolhiam a área de música, não seria possível organizar aparelhos de som para todos os locais onde as

provas seriam aplicadas (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). Foi definido então um repertório que contemplasse música de diferentes épocas e gêneros, a fim de que as questões verificassem habilidades associadas à apreciação prévia dessas obras.

A terceira geração (2006) intensificou os princípios da interdisciplinaridade e contextualização. A partir desse ano há a inclusão obrigatória das três linguagens artísticas, ou seja, o estudante não pode mais escolher apenas uma linguagem delas. Há também a inserção de uma abordagem interdisciplinar entre essas linguagens e as demais áreas do conhecimento. Segundo Azevedo (2012), as habilidades associadas às competências corroboram a intenção não-conteudista do PAS, sendo importante compreender de que forma determinado saber se insere no mundo e como é significado.

Há ainda quem critique a inclusão da música como objeto de avaliação e a escolha do repertório musical. Entretanto, Ferlim e Basali (2013, p.27) afirmam que para o PAS uma música não é escolhida apenas pelo seu potencial musical, "mas também por ser uma obra importante para a história, a filosofia, a sociologia, a matemática, ou melhor, para os objetos de conhecimento relativos ao PAS".

Em 2013, durante o programa "Hora do Expediente", da rádio CBN foi feita uma crítica à inclusão da música "Camaro Amarelo" no PAS. Um dos jornalistas questionou se um candidato ao curso de medicina deveria estudar essa obra para o "vestibular", e afirmava não entender o motivo para essa sugestão "numa faculdade tão grande como a UnB" (BASALI; FERLIM, 2013, p.29). Como resposta, o grupo responsável pela revisão das obras afirmou que uma obra é selecionada a partir das possibilidades de uso interdisciplinar, e não por serem consagradas pela crítica musical. Ressaltou também que as obras são escolhidas por professores universitários em conjunto com professores da rede pública e de escolas particulares.

Nesse sentido, uma obra não é indicada para uma disciplina isolada ou por simples questão de gosto. Ela é selecionada a partir das possibilidades de uso interdisciplinar. Obras musicais populares que se destacam na mídia são sempre sugeridas no PAS, porque estão presentes entre os estudantes e podem constituir importantes recursos pedagógicos, mas não necessariamente porque sejam obras consagradas pela crítica musical. Só é possível compreender a indicação das obras no contexto dos objetos de conhecimento aos quais se vinculam. (BASALI; FERLIM, 2013, p. 30)

O grupo salientou que a escolha profissional dos candidatos não é levada em consideração durante o processo de seleção das obras, tendo em vista que as provas se iniciam no primeiro ano, e nessa etapa os alunos ainda não definiram suas escolhas profissionais.

2.2 AULA DE MÚSICA: É POSSÍVEL NO PAS?

Alguns textos abordam principalmente a importância da música como conhecimento e formação estética no Ensino Médio, conforme recomenda os documentos legais. Outros estudos investigam como a música no PAS tem repercutido nas escolas de ensino médio, mas retratam a realidade das escolas privadas de Brasília.

Em 2010, após um estudo exploratório que teve como objetivo identificar a presença da aula de Música em escolas de ensino médio de Brasília, Reis concluiu, em seu artigo intitulado *Música nos programas de ingresso ao ensino superior: possibilidades de ampliação do conhecimento musical e da produção de saberes pedagógicos musicais*, que há duas realidades distintas no cenário educacional do DF: as escolas particulares, que inserem a música no currículo, e a exclusão da aula de música nas escolas públicas.

Essa exclusão está relacionada com a carência de professores de música nas escolas públicas de ensino médio do DF. Em 2013, Sena realizou uma pesquisa sobre o quantitativo de professores que atuam com música no Ensino Médio da rede pública da cidade Brasília/DF, e suas respectivas formações docentes. Por meio desta, Sena constatou que nas escolas públicas de nível médio no ensino regular de Brasília não havia professores com licenciatura ou habilitação em música. Foi constatada a falta significativa de professores de música e a preponderância de professores com formação em artes visuais, que totalizou setenta por cento do corpo docente das instituições pesquisadas, seguido de professores com formação em artes cênicas, que totalizou trinta por cento (SENA, 2013). Esse dado aponta para o questionamento deste tópico – é possível uma aula de música no PAS?

Além da ausência de professores de música nas escolas públicas há, também, uma forte tendência em associar aulas de música do ensino médio em aulas preparatórias para o PAS com pouca ou nenhuma prática musical, pois as aulas acabam se baseando em audições comentadas de obras musicais, principalmente nas escolas privadas. Segundo Reis (2011, p.7), "o PAS/UnB tem direcionado um modelo de aula de música no ensino médio que busca uma abordagem contextualizada e interdisciplinar partindo de um repertório musical pré-

selecionado". Entretanto, há muita dificuldade por parte dos professores quanto às atividades musicais que podem ser realizadas. Em suas pesquisas, Reis percebeu que nos relatos dos professores de música das escolas privadas, frequentemente, as aulas eram referidas como "aulas para o PAS", mostrando a limitação da aula de música, que acabou se tornando uma aula preparatória para o ingresso nos cursos da UnB. Torna-se uma aula com muita contextualização sobre a obra e com pouca – ou quase nenhuma – abordagem musical, já que a aula está centrada em preparar o aluno para a prova do PAS. Nesses casos, as atividades de criação e de execução instrumental e vocal não são incentivadas pelos professores (REIS, 2011).

As atividades musicais devem integrar diferentes habilidades, como afirmam as DCNEB, OCNEM e PCNEM (BRASIL, 2013, 2006, 2000b). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006, p.193) orientam que produzir música e interpretar música implica ações musicais como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar. Loureiro (2004), afirma que existe a impressão de que o “fazer” música, seja por meio da execução seja por meio da composição, só está reservado a uma minoria, e que a grande maioria, os que vão ouvi-la, os consumidores dessa música mais elaborada, não precisam saber música. Contudo, muitos autores da educação musical, como Queiroz e Marinho (2009), reforçam que atividades como "criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música".

O documento aborda a música como linguagem estruturas morfológicas e sintáticas. A primeira estrutura é formada pelos sons, silêncios, recursos expressivos e qualidades sonoras, como altura, intensidade, duração e timbre. A segunda estrutura compreende a organização dos sons e ruídos, linhas rítmicas, melódicas e tímbricas, harmonia, contrapontos, células, repetições, frases, formas, texturas sonoras, estilos, gêneros, entre outros (OCNEM, 2006).

Assim, ao trabalhar as estruturas citadas é possível explorar uma grande variedade de atividades, mas cabe ao professor garantir que a aprendizagem seja de fato musical, ou seja, aborde os elementos musicais e sua organização e sentido. Segundo o OCNEM (2006), as atividades que partem do contexto musical implicam em partir de produtos musicais, por isso o documento recomenda uma diversidade de práticas musicais voltadas para a produção, a apreciação e a reflexão.

Acerca da contextualização musical, o documento afirma ser de grande importância conhecer o contexto em que "as músicas são criadas, praticadas e consumidas" (OCNEM, 2006, p.195). Conhecer o contexto ajuda a compreender a diversidade humana.

Baseado no que foi discutido nesse capítulo, ao se pensar a aula de música no PAS desenvolvida por profissionais que não possuem formação pedagógico-musical, há uma tendência que a aula se afaste do conceito do fazer musical que está presente tanto na fala dos educadores musicais quanto nos documentos legais.

O próximo capítulo abordará a metodologia utilizada nesta pesquisa e a organização dos dados coletados.

3. METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa visou apresentar e analisar o relato dos/as professores/as de Arte sobre como as obras musicais do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) são abordadas e sua relação com a matriz de objetos de conhecimento. O objetivo demanda ouvir os professores e as professoras, conhecer sua opinião e percepção sobre o PAS e a matriz. Portanto, a abordagem qualitativa é pertinente como referência metodológica para a realização desta pesquisa.

Assim, essa investigação se preocupa com a opinião dos sujeitos sobre o fenômeno investigado: a abordagem das obras musicais do PAS pelos professores de Arte. Segundo Gunther (2006 p. 210), as abordagens qualitativas e quantitativas têm suas vantagens e desvantagens, pontos positivos e pontos negativos, o que de fato é significativo é que o método escolhido seja adequado à pergunta da pesquisa em questão. Na abordagem qualitativa a análise é realizada de forma indutiva, o que significa que não tem objetivo de confirmar hipóteses, e sim de construir premissas a partir de dados coletados e analisados. Gunther (2006) e Flick (2000) percebem a pesquisa qualitativa como um ato subjetivo de construção que envolve a escuta e interpretação. Para Oliveira (2008), a abordagem qualitativa é um processo de análise e reflexão mais aprofundada da realidade do objeto de estudo.

Bresler (2007) cita algumas das características da investigação qualitativa. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa é descritiva, já que os dados são divulgados através de palavras ou gráficos, não números. É interpretativa e subjetiva, uma vez que esse tipo de pesquisa procura captar diferentes significados que as ações adquirem para diferentes sujeitos da pesquisa, junto com a interpretação do pesquisador. É também contextual, empírica e reforça a observação para o ambiente “natural” dos participantes. Este estudo apresenta características da pesquisa qualitativa como o caráter descritivo, interpretativo, subjetivo e contextual. Os dados foram coletados a partir da vivência e experiência dos professores e professoras.

Neste tipo de pesquisa, a escuta dos sujeitos é importante para descrever e interpretar os relatos dos professores. Assim, foi realizado um estudo com caráter exploratório com entrevista reflexiva para aprofundar o objeto de estudo e identificar novas questões para futuras investigações. A entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2004), é utilizada em

pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significado subjetivos, além de fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação. Nela não há roteiros fechados, pois se baseia na fala do entrevistado. Sendo assim, é necessário que os objetivos estejam bastante claros para que a entrevista seja melhor direcionada (SZYMANSKI, 2004). O pesquisador tem papel importante no processo de estimular a reflexão dos sujeitos sobre o tema.

Szymanski (2004) organiza a entrevista reflexiva em alguns momentos distintos e complementares. O primeiro momento é o contato inicial, em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado, fala um pouco sobre si mesmo, apresenta sua pesquisa, pede permissão para a gravação da entrevista e orienta o entrevistado para que, caso queira, também faça perguntas. O momento seguinte é o aquecimento, quando o entrevistador deve estabelecer um clima mais informal e obter dados relevantes sobre o entrevistado, como a formação, tempo de atuação e um breve histórico sobre a sua trajetória profissional e pessoal.

A questão desencadeadora, terceiro momento da entrevista reflexiva, deve ser elaborada com base nos objetivos da pesquisa, pois é o ponto de partida para a fala do entrevistado. Para evitar o distanciamento do objetivo da investigação é importante que a questão desencadeadora seja elaborada de diversas maneiras, para o caso de haver necessidade de esclarecimentos. Szymanski (2004, p. 31) afirma que "a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil como se pensa". Devem ser levados em consideração os objetivos da pesquisa, a amplitude da questão e a escolha dos termos utilizados pelo entrevistador, além do extremo cuidado para evitar induções de respostas.

É interessante destacar que a forma como a pergunta é feita afeta a resposta do entrevistado. Por exemplo: Questões que indagam "como" induzem a uma narrativa ou descrição, enquanto questões que indagam "por que" provocam o entrevistado a explicitar a causalidade (SZYMANSKI, 2004). Após a compreensão da questão desencadeadora o entrevistado poderá discorrer livremente. O quarto momento é a condução da entrevista pelo entrevistador, o momento de estímulo da reflexão. Nesse momento há expressão da compreensão e reflexão, e o entrevistador deve elaborar uma síntese do que foi dito pelo entrevistado, além de incluir questões de esclarecimento, focalizadora e de aprofundamento.

Os quatro passos apresentados por Szymanski (contato inicial, aquecimento, questão desencadeadora e compreensão) serviram de base para a realização desta pesquisa. No próximo tópico serão apresentados os procedimentos adotados para as entrevistas.

3. 1 ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com um professor e duas professoras de arte do ensino médio da rede pública do DF. Até o momento da entrevista, um professor e uma professora lecionavam no Centro de Ensino Médio Paulo Freire (CEM-Paulo Freire), e a terceira entrevistada atuava no Centro Educacional GISNO, ambos situados na Asa Norte. Nesta pesquisa, os professores são identificados como Leonardo, Camila e Gabriela¹.

Os professores Leonardo e Camila atuavam no primeiro ano do ensino médio, enquanto Gabriella lecionava para turmas de primeiro e segundo ano. A entrevista com o professor Leonardo foi realizada no dia 27 de abril, no CEM Paulo Freire, e teve duração de 29 minutos e 58 segundos, e a entrevista com a professora Gabriella, que também ocorreu no mesmo local, aconteceu no dia 10 de Maio, com duração de 14 minutos e 42 segundos. O terceiro depoimento foi gravado no dia 16 de Maio, no Sebinho da 406 Norte, e tem duração de 23 minutos e 33 segundos (Quadro 3).

Quadro 3 – Dados da realização das entrevistas

Entrevistado	Local	Dia	Tempo
Leonardo	CEM Paulo Freire	27/04/2018	29min58seg
Gabriella	CEM Paulo Freire	10/05/2018	14min42seg
Camila	Sebinho 406 Norte	16/05/2018	23min33seg

Fonte: dados da pesquisa

As entrevistas foram realizadas em quatro etapas: A primeira etapa, o aquecimento, teve como objetivo apresentar a pesquisa e esclarecer dúvidas sobre como a entrevista seria desenvolvida. Na etapa seguinte, segundo momento, foi realizada uma conversa preparatória para conhecer o entrevistado, sua formação geral, musical e como se identifica como profissional. A questão desencadeadora foi a terceira etapa. Nesse momento foram levantadas questões relacionadas aos objetivos da pesquisa. A última etapa (quarto momento), questões dialógicas e reflexivas, foi um momento de síntese, compreensão e de reflexão e aprofundamento da fala do entrevistado. Nessa etapa, o pesquisador ao questionar o entrevistado sobre sua fala, estimula a sua reflexão sobre a temática em estudo. Nas duas

¹ Os nomes do professor e das professoras que participaram da pesquisa são fictícios para manter o anonimato.

primeiras entrevistas houve uma quinta etapa, que foi um momento de devolução, onde o entrevistado pôde dar um *feedback* sobre a entrevista.

Por se tratar de uma entrevista reflexiva, apenas a questão desencadeadora foi elaborada previamente, tendo em vista a necessidade de ser discutida e pensada a fim de observar os objetivos da entrevista e a escolha dos termos utilizados pelo entrevistador. Pelo pouco tempo de entrevista, o estímulo à reflexão ficou limitado mas, nesse tipo de entrevista a reflexão pode envolver níveis distintos de reflexividade: a experiência e as habilidades do entrevistador influenciam o aprofundamento da reflexão. Entretanto, no decorrer das entrevistas, o processo de reflexão foi estimulado, inicialmente, pelas questões levantadas na terceira parte da entrevista (questão desencadeadora), mas retomado, de forma intencional, na síntese e no aprofundamento da temática, procedimentos característicos da quarta etapa. Os entrevistados foram estimulados com as seguintes questões: "Como a música faz parte das suas aulas?" e "De que forma as habilidades da matriz de referências do PAS são percebidas e desenvolvidas nas suas aulas?". A escolha dos termos "como" e "de que forma" induziram os entrevistados a uma narrativa de suas práticas como docentes e, a partir da compreensão e síntese das narrativas foram elaboradas as demais questões. Como exemplo, nas entrevistas o professor e as professoras foram solicitados a identificar que competências e habilidades do PAS, ele ou elas reconheciam nas atividades descritas na terceira parte da entrevista. Nesse momento, o professor e as professoras tiveram que refletir sobre suas atividades e pensar de que forma elas envolviam habilidades da matriz do PAS como interpretar, planejar, executar e criticar, por exemplo.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA - QUEM SÃO OS PROFESSORES

O professor Leonardo é um artista sonoro e visual que trabalha com vídeo arte, videoinstalação e também com obras sonoras imersivas para experiências corporais, além de ser compositor de trilha sonora (EL, p.1).

A segunda entrevistada é a professora Gabriella. Bacharel em Artes Cênicas, Gabriela afirma: "Eu sou atriz, formada pela faculdade de artes Dulcina de Moraes e, na verdade estou professora" (EG, p.7).

Camila, a terceira entrevistada, é bacharel em artes cênicas e cursou licenciatura em artes visuais. Não queria ser professora, mas percebeu que só viver de artes era um pouco complicado (EC, p. 12).

3.3 ANÁLISE E REDUÇÃO DE DADOS

Todos os depoimentos foram gravados e transcritos de forma literal, e a organização dos dados das entrevistas foi feita em um Caderno de Entrevistas (CE1). As citações de entrevistas estão especificadas como EL (Entrevista Leonardo), EG (Entrevista Gabriela), e EC (Entrevista Camila).

Após a transcrição foi realizada a análise e a redução dos dados. Os depoimentos foram organizados em 4 categorias 1. Formação e Atuação; 2. Atividades nas aulas de artes; 3. Habilidade e Competências da Matriz de Referências do PAS UnB; e 4. Dificuldades. A categoria Formação e atuação foi dividida em quatro subcategorias: 1.1 Formação; 1.2 Formação musical; 1.3 Atuação no Ensino Médio; e 1.4 Identidade Profissional. A segunda categoria, Atividades nas aulas de artes, foi dividida em três subcategorias: 2.1 Interdisciplinaridade e Contextualização; 2.2 Percepção Musical; e 2.3 Demais Atividades.

Após a redução dos dados foi realizada uma análise das informações coletadas que se deu a partir de um estudo interpretativo. Para Szymanski (2004), quando o processo de transcrição é realizado pelo próprio entrevistador, esse pode ser também considerado um momento de análise, pois a interação é relembrada. Segundo a autora, "cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir" (2004, p.77).

O processo de imersão do entrevistador nos dados e sua forma pessoal de agrupar o que foi coletado promove a organização das categorias, que de acordo com Szymanski (2004, p.78), pode ser definido como momento de "explicitação de significados". A partir dos mesmos dados vários pesquisadores podem criar diferentes categorias, pois esse processo leva em consideração suas vivências pessoais, crenças e valores (SZYMANSKI, 2004). Durante esse procedimento são selecionados trechos dos depoimentos, que serão organizados em categorias de acordo com a compreensão do pesquisador.

As falas dos entrevistados, que serão apresentadas no próximo capítulo, passaram por um processo de textualização, a fim de tornar a narrativa mais coerente, eliminando frases repetidas, expressões utilizadas normalmente em conversas informais e vícios da fala.

Entretanto, houve o cuidado para que a transcrição se mantivesse o mais fiel possível ao relato dos entrevistados. Não houve substituições de palavras por outras. Para Lando (2002, p.38), "a transcrição funda-se na afirmação de que são necessárias algumas alterações na palavra falada para que a escrita represente a real intenção da fala". Szymanski (2004) defende que no momento da transcrição, que é a primeira versão escrita dos depoimentos, a fala deve ser registrada tal como se deu. A autora acrescenta que na segunda versão poderá haver correção de ortografia, sintaxe e vícios de linguagem, mas sem substituição dos termos.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa e o diálogo com a literatura que discute o Programa de Avaliação Seriada, a formação de professores e as orientações e diretrizes curriculares vigentes para o ensino médio.

4. RESULTADOS

Neste capítulo, apresento os resultados das entrevistas realizadas com os professores Leonardo, Gabriella e Camila. O capítulo foi organizado em quatro categorias, assim como os depoimentos: 1) formação e atuação; 2) atividades; 3) habilidades e competências da Matriz de Referências; e 4) dificuldades.

4.1 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

O professor Leonardo cursou arquitetura na UnB por dois anos, mas percebeu que era, na verdade, um artista. Cursou bacharel em artes visuais, mestrado em artes visuais, licenciatura à distância e, no momento, é doutorando em artes visuais. O entrevistado se define como um "homem muito ocupado". Leonardo relata que começou a estudar música na Escola de Música de Brasília (EMB) quando tinha 5 anos de idade e onde conheceu a professora Maria de Barros que, segundo ele, mudou sua forma de escutar o mundo (EL, p.1). Na EMB, ele se formou no curso técnico de piano popular, mas se considera mais um ouvinte, um apreciador do som, do que um instrumentista (EL, p.2). No ensino médio, Leonardo atua desde o início de 2018, mas já lecionou na Escola Parque da 210 Norte e na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.

Na fala do entrevistado pude perceber os efeitos de sua vivência com a música, que vai além da experiência como aluno da Escola de Música. Leonardo afirma que faz bem a interrelação entre as artes visuais e a música, e esse diálogo entre as artes pode ser constatado na sua formação.

[...] faço doutorado em artes visuais, são trabalhos sonoros. O meu mestrado foi em vídeo e som, mas o meu doutorado, mesmo em artes visuais, é bem sobre a escuta, sobre os sons, sobre a percepção sonora. (EL, p.1).

Por outro lado, Gabriella é bacharel em artes cênicas, tendo cursado a licenciatura depois que começou a lecionar. Ela relata que iniciou o curso de psicologia, mas segundo suas palavras, não queria focar muito na "doença" e sim na "solução", por isso não continuou. Teve contato com a música durante a graduação, quando participava das aulas de coral e tocava alfaia. O trabalho docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou em 2015 como professora temporária. Nesta posição, já trabalhou como professora de artes nos anos finais do ensino fundamental, ensino de jovens e adultos e ensino médio. Sobre sua

atuação, Gabriella afirma ter ficado receosa no início, mas garante que depois se apaixonou. A docente acrescentou ainda que está "mais aprendendo do que ensinando".

[...] Passei na prova de concurso em 2015 [temporário] e aí fui chamada pra trabalhar e eu falei "meu pai do céu, nunca entrei numa sala de aula, e aí?". E me joguei e me apaixonei. [...] E aí tô ganhando experiência, tô mais aprendendo do que ensinando mesmo (EG, p.7).

Almeida (2004, p. 203) declara que "o contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares [...] proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, [...] extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos".

Garcia (2009) entende o desenvolvimento docente como um processo que se desenvolve à medida em que o profissional ganha experiência e consciência da sua atuação. É através da sua identidade profissional que os docentes se percebem e definem a si mesmos, e essa identidade é construída ao longo da carreira docente e influenciada pelos contextos em que se insere. Garcia (2009) exemplifica algumas das influências exercidas no professor, como os valores, crenças, conhecimentos, experiências e a própria escola onde atua. O autor (2009, p.12) cita Laski ao afirmar que as identidades profissionais caracterizam um "complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais". É algo que se desenvolve ao longo da vida.

Camila também cursou bacharelado em artes cênicas, mas complementou sua formação com o curso de licenciatura em artes visuais. Ela confessa que a coisa que mais temia na vida era ser professora (EC, p. 12), mas abraçou a profissão quando percebeu que viver só como artista seria difícil. Seu contato com a música foi por meio do processo de enculturação, uma vez que veio de uma cidade pequena, no interior, em que tem a música está presente em festas tradicionais locais. Nunca estudou música formalmente. Após passar no concurso da SEDF, Camila atuou no ensino médio e na Escola Parque, mas foi pelo ensino especial que se apaixonou. Permaneceu atuando no ensino especial por catorze anos. Ao voltar a atuar no ensino médio, Camila relata sua apreensão e necessidade de adaptação. Ela, em sua fala, destaca o caráter fragmentado do Ensino Médio:

[...] cáí agora no ensino médio e fiquei completamente louca, né. Mas fiquei louca por quê? Porque eu já meio que organizei uma forma de ver a educação dentro do ensino especial que quando chegou no ensino médio eu meio que entrei em choque, sabe? Essas coisas todas separadinhas (EC, p.12).

A crítica à fragmentação do conhecimento parece interferir na forma como Camila organiza suas aprendizagens. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que, "em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando integração no currículo" a fim de tornar os conhecimentos mais significativos (DCNEB, 2013, p.118). Para romper a fragmentação do conhecimento e a segmentação das disciplinas é necessário que a organização curricular esteja fundamentada em metodologias interdisciplinares (DCNEB, 2013). Esse rompimento da fragmentação é um dos objetivos principais do PAS ao adotar como eixo estruturador a contextualização e a interdisciplinaridade, bem como ao definir parâmetros que busquem a avaliação da aprendizagem significativa.

Louro e Almeida (2016 p.72) citam Arroyo e Oliveira ao afirmar que repetimos aspectos das experiências com professores que, por sua vez, repetiram traços de outros professores. A importância dos modelos docentes é um dos fatores que dificulta a presença da música no ensino médio, pois a formação docente pode ser apoiada nos próprios processos de formação do indivíduo. Poucos docentes tiveram referências de professores de música durante a formação básica. Como os professores de música aprendem música? Essa é uma das questões levantadas por Almeida (2016) após uma breve busca pelas referências em suas memórias na educação básica. Para a autora, a imersão do estudante de licenciatura em música em sua história de vida pode refletir na sua prática docente e consequentemente na compreensão da sua trajetória profissional. (ALMEIDA; LOURO, 2016, p.78)

Questões similares são apontadas por Peres (2011, p.3). A autora indaga: "Quais são os suportes da nossa memória e como apreendemos a fazer o que fazemos? Como construímos nossos repertórios?". Para Peres (2011), não somos os professores das nossas memórias, mas temos muito deles em nós. Segundo a autora (2011, p.3) não somos "nem cópia, nem tampouco novidade, mas palimpsesto das muitas "vozes, saberes e querer dos que nos antecederam". A formação é uma síntese da formação pessoal, da formação docente e da experiência como professor, além de ser sempre contínua.

4.2 ATIVIDADES MUSICAIS NA AULA DE ARTE

Os professores, ao refletirem sobre as atividades voltadas ao repertório musical do PAS realizadas nas suas aulas, afirmaram trabalhar com os princípios de interdisciplinaridade

e contextualização. Entretanto, pude perceber ainda que as diferenças na formação influenciam e diferenciam o modo como os/as professores/as relatam esses dois princípios e como esse diálogo é efetivado em sala de aula.

As experiências docentes prévias influenciam a forma de ensinar, pois orientam o que o professor seleciona como conteúdo e atividade, e a forma como as aprendizagens serão organizadas. As atividades realizadas por Leonardo são influenciadas por sua formação musical e de artes visuais, enquanto as atividades propostas por Gabriella e Camila são claramente influenciadas pela formação em artes cênicas, como veremos a seguir.

Leonardo explicou que em suas aulas sempre há um momento de preparação antes de apresentar uma nova obra do repertório pré-estabelecido para os alunos. Segundo ele, essa preparação é necessária para que haja uma aceitação maior por parte dos alunos ao se depararem com um repertório que não conheciam (EL, p.4). A preparação consiste em uma contextualização da obra a ser abordada pelo professor.

Então eu faço toda essa preparação, aí falo quem é o Villa-Lobos, aí mostro toda a influência do Villa-Lobos, como é que ele fez aquele arranjo, da influência dele com o choro, a homenagem ao Bach, mas "qual que é a relação do Bach com a música popular dos luteranos?", "qual que é a relação do Villa-Lobos com a música popular brasileira?" (EL, p.4).

Então se eu chego de cara com Bachianas nº 5 projetada e o som alto eles ficam assim "o quê que é isso? O quê que é esse canto, né? Esse jeito de cantar?". Então antes, agora, nas últimas turmas eu fiz assim. Eu falo: Gente, nessa época, quando esse estilo de cantar foi desenvolvido, não existia microfone, então a voz tinha que chegar lá na última pessoa do teatro, tinha que cortar a orquestra inteira (EL, p.4).

Leonardo relata que apresenta um breve histórico e explica o contexto em que a obra está inserida, buscando pontuar os aspectos que considera mais importantes e que, na sua concepção, ajudarão o aluno a compreender a obra. A apreciação é a atividade musical recorrente na fala do professor. Para algumas obras Leonardo relata partir inicialmente da contextualização para depois trabalhar a apreciação e a interdisciplinaridade, ou seja, parte do conhecimento teórico, sobre música, para a atividade prática: ouvir e refletir. Na entrevista realizada o professor não relatou fazer conexões entre as obras de música, o que indica que a interdisciplinaridade está mais presente na relação entre música, contexto histórico e social. No entanto, após a entrevista o professor relatou outras situações em que essa interdisciplinaridade ocorria.

Seu contato formal com a música é evidenciado na forma como ele descreve uma de suas aulas, no caso sobre a música de Hildegard Von Bingen, *Spiritus Sanctus*.

[...] eu coloco, do *Spiritus Sanctus* eu coloco a partitura, mostro a diferença de uma partitura da idade média pro dia de hoje: Não tem a notação rítmica, não tem compasso, não tem ... (EL, p.5).

Na descrição acima o professor destaca a partitura e os elementos musicais que são representados nela, como a ausência da notação rítmica tradicional e do compasso. Esse tipo de conhecimento por si só é um conhecimento sobre música, que envolve os elementos que compõem a linguagem musical. Esse conhecimento não teria sentido se o professor não apresentasse a audição. É importante conhecer os elementos musicais, mas também é importante que esses elementos estejam vinculados ao contexto musical, à música em si.

Na descrição de algumas práticas realizadas por Leonardo, pude inferir que o professor valoriza a relação de significados e sentidos que os alunos atribuem às músicas apresentadas.

A gente colocou algumas fotos, projetou fotos sugestivas assim, que são instigantes, e colocamos com a mesma foto três obras musicais do PAS completamente diferentes pra eles verem a influência do som sobre a imagem (EL, p.3).

O professor busca evidenciar a relação entre som e imagem, permitindo mais uma vez relacionar sua prática com sua vivência e formação.

Gabriella declarou também que trabalha teoria e prática. Como Leonardo, a prática é o momento de experimentar o que foi discutido como conhecimento teórico.

Então, eu tento mesclar um pouco de aula teórica, porque eles precisam dessa base, dessa fundamentação teórica mesmo, é ..., e a aula prática, colocar em prática aquilo que a discuti, que a gente trocou conhecimento a respeito, né, do conteúdo. (EG, p.8)

[...] eu trabalho muito a questão do tempo com eles [...] então nas aulas práticas de dança ou de teatro que eu trabalhei com eles essa questão do tempo, do ouvir, da expressão vocal mesmo (EG, p.8).

Para exemplificar o que faz em sala de aula, Gabriella relata como trabalha com o tempo. Para ela, o tempo está relacionado com o ouvir e a expressão vocal, que ela trabalha também nas aulas de dança ou teatro. Pude perceber que a professora realiza interdisciplinaridade entre as artes por meio dos conteúdos teóricos.

Gabriella dividiu suas aulas em quatro blocos: teatro, dança, música e artes visuais. Seu contato com as artes cênicas fica evidenciado em sua atuação, pois tende a trabalhar muito a expressão corporal e vocal, tanto na música quanto na dança. A professora afirmou

não conhecer muitas das obras do PAS, mas tenta se adaptar buscando estratégias a partir das suas experiências. Na descrição de Gabriella sobre uma das atividades realizadas com enfoque no repertório musical do PAS, pude perceber que a docente buscou relacionar a obra com o repertório dos discentes, aproximando o "novo" dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesta aula, ao apresentar um vídeo do Caju e Castanha, representando o repente, com participação do cantor MC Guimé, Gabriella explica:

A gente começou a trabalhar agora o, especificamente pro PAS, né, é, o repente e o coco, né, essa variação aí do repente e o coco, então eu passei uns vídeos pra eles, é, já com alguém fazendo o repente, que no caso é o Caju e o Castanha, né, que é uma referência que a gente tem, e junto nessa apresentação aí do vídeo tinha o MC Guimé (EG, p.8).

Não foi possível encontrar no depoimento de Gabriella afirmações que comprovassem a existência da contextualização em suas práticas e a abordagem dos objetos de conhecimento. A partir dos relatos, interpretei que a interdisciplinaridade fica por conta dos diálogos entre as artes, que a professora faz com enfoque maior nas artes cênicas.

Camila, a terceira entrevistada, apresentou em seu relato o processo inverso do que foi apresentado pelo professor Leonardo: suas aulas partem da apreciação para depois haver um momento de contextualização. Além disso, a professora acrescentou que a única prática em suas aulas foi a apreciação.

A única coisa que foi possível fazer foi ouvir a música em sala de aula e eles dizerem o que eles sentiram da música, o que eles acharam. [...] antes de falar da música também eu fiz o mesmo processo, né? Eles ouvirem e eles me falarem primeiro da música, o que eles conheciam da música, o que eles conheciam do artista, o que que eles sabiam daquilo ali tudo e depois a gente trazia outras questões (EC, p.15).

No discurso da professora pude perceber que a docente busca desenvolver a interdisciplinaridade em suas aulas, pois a compartimentação dos conteúdos é um dos pontos criticados pela entrevistada desde o início do depoimento.

Não gosto de ficar só num, numa coisinha específica, numa disciplina específica. Eu gosto dessa coisa de uma conversar com a outra, porque eu acho que o mundo é assim, né? Não tem as coisas separadas aqui do lado de fora. E aí a gente vai pra escola e coloca tudo separadinho (EC, p.13).

Os objetos de conhecimento também estão inseridos nas aulas de Camila, que relata trabalhar com obras de artes visuais, teatro e música em conjunto, buscando elementos em comum entre elas.

Então o que eu tenho trabalhado é nesse sentido, de você tentar pegar uma obra do teatro, uma obra de artes visuais, uma obra de música e ver o que tem ali de comum entre elas, né (EC, p.14).

[...] a gente tentou trabalhar toda a questão que envolve a questão da mulher, né, nesse sentido. De que forma a mulher tá em todas essas obras, de que forma que era vista na sociedade, essa relação toda. a outra foi a do Jaloo, que a gente começou a pensar nessa questão da sustentabilidade. (EC, p.14).

Na prática de Camila se destaca o trabalho com temáticas transversais que integram as linguagens artísticas. A professora busca promover discussões sobre o papel social e cultural das músicas apresentadas. Essa forma de trabalhar vai ao encontro da proposta das diretrizes curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012; 2013).

Nas falas dos três professores eu pude perceber que quanto maior o contato com a música, maior a segurança dos docentes para abordar o repertório musical do PAS. A partir dos relatos das três atuações eu percebi que a que mais se aproxima da proposta do PAS é a de Camila, que busca a interdisciplinaridade e contextualização entre as obras e os objetos de conhecimento. Contudo, o professor Leonardo apresenta um repertório mais variado de práticas musicais. A escuta musical esteve presente no relato de todos os entrevistados.

A apreciação musical é um dos pilares do modelo (T)EC(L)A, tradução da sigla C(L)A(S)P, proposto pelo educador musical Keith Swanwick (*apud* MASSUIA, 2012). Cada letra da sigla representa uma modalidade da música ou experiências musicais que podem ser vivenciadas (MASSUIA, 2012). Juntamente com a composição e a execução, a apreciação tem sido considerada uma das modalidades do fazer musical. Isso pode ser justificado pela afirmação de que essas atividades promovem um engajamento direto do indivíduo com a música (RIBEIRO, 2017). Penna, citada por Ribeiro (2017) aponta que as atividades de apreciação musical são alternativas pedagógicas para a escuta consciente.

Entretanto, a apreciação não deve ser resumida como simples prática de escutar a reprodução de uma música. Para França e Swanwick (2002, p. 13), "as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados".

Camila foi a professora que deixou mais claro em seu discurso a presença da escuta ativa, pois estabeleceu direcionamentos e focos de percepção para a apreciação das obras.

4.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA MATRIZ DE REFERÊNCIAS

A análise das narrativas dos professores se baseou nos princípios orientadores do PAS e nas competências (C) e Habilidades (H) da Matriz de Objetos de Avaliação.

No momento da entrevista os professores foram questionados sobre quais as habilidades citadas na Matriz de Objetos de Avaliação são desenvolvidas em suas aulas, entretanto nenhum dos professores mostrou conhecer quais são essas habilidades. Este fato sugere que os/as professore/as têm pouco contato com a matriz do PAS. Na entrevista, após a explicitação das 4 habilidades, os/as professores/as conseguiram (re)formular suas respostas.

Leonardo afirmou que as análises das obras são feitas a partir dos aspectos sociais, históricos e musicais. Nas atividades propostas por ele, os alunos eram estimulados a reconhecer e relacionar elementos musicais com os conhecimentos prévios.

[...] mas o que a gente trabalha é, são questões, o arranjo da música, quais são os instrumentos, a instrumentação (EL, p.3)

[...] tem algum instrumento que lembra uma coisa mais antiga? Então eles "ah, essa aqui é essa senhora nessa foto", "ah não, essa música lembra uma dança, um tango", por exemplo quando botava o cânone que tem lá no PAS, eles falavam "isso parece um tango", aí botavam uma dança (EL, p.3).

Habilidades como identificar os elementos das linguagens e traduzir sua plurissignificação (H1), identificar informações centrais e periféricas (H2) e a realização de inferências (H9) podem ser percebidas nas práticas narradas por Leonardo. Essas habilidades integram as competências domínio de diferentes linguagens (C1), e compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, políticas e sociais (C2). As habilidades mobilizadas pelo professor são relacionadas à identificação da linguagem musical e à contextualização das obras.

Nas atividades narradas por Gabriella eu pude reconhecer o domínio de diferentes linguagens (C1) e a compreensão dos fenômenos nas manifestações culturais, políticas e sociais (C2). Já as habilidades mobilizadas pela docente são: identificar os elementos das linguagens e traduzir suas plurissignificações (H1), identificar informações centrais e

periféricas (H2) e fazer inferências (H9). Segundo a docente, nas atividades que propõe há sempre a busca pela compreensão do que motivou o artista a pensar aquela obra.

Eu sempre enfatizo que tudo na arte, seja no teatro, na dança, na música, nas artes visuais, né, tudo que o artista coloca é, é visando um questionamento [...] Ele quer resgatar, ou ele quer provocar no espectador algum questionamento, alguma mudança, alguma sensação, sentimento, emoção, enfim (EG, p.9)

Nas práticas relatadas por Camila percebi a mobilização das cinco competências: o domínio de diferentes linguagens (C1), compreensão dos fenômenos nas manifestações culturais, políticas e sociais (C2), tomada de decisões diante de situações-problema (C3), construção de argumentação (C5), e elaboração de propostas de intervenção na realidade (C5)

Ao interrelacionar as obras de cada modalidade artística, Camila utiliza as habilidades de interpretação, uma vez que há identificação das linguagens e sua plurissignificação (H1), identificação de informações centrais e periféricas (H2), inter-relação dos objetos de conhecimento nas diferentes áreas (H3). Ao realizar a apreciação antes de comentar sobre a obra, a professora propõe aos alunos que façam inferências (H9). Ao sugerir que os alunos escrevessem sobre meio ambiente, um dos objetos de conhecimento, e sua relação com a música Chuva, de Jaloo, a professora mobilizou também as habilidades de execução, apesar de não ser musical, e crítica, pois os alunos deveriam analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema (H10), confrontar possíveis soluções para a situação-problema (H11) e julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões (H12).

Segundo o OCNEM, é importante avaliar as habilidades e conhecimentos musicais já construídos pelos alunos, mesmo que os discentes não tenham se envolvido com o ensino de música durante o ensino fundamental. As vivências cotidianas dos alunos devem ser consideradas nas aulas (OCNEM, 2006).

Azevedo (2012) afirma que com relação à música, as competências mais exploradas nas avaliações do PAS são as competências 1 e 2. Podemos perceber por meio da análise realizada acima que nas narrações dos professores, as duas competências (C1 e C2) estão bem presentes, pois se relacionam com a interpretação, organização dos elementos, compreensão dos contextos em que as obras se inserem e os significados que os ouvintes atribuem a elas. Entretanto, se houver interdisciplinaridade entre as obras, todas as competências podem ser exploradas, como percebido na análise das atividades realizadas por Camila. Ao explorar mais

competências, conseqüentemente são mobilizadas mais habilidades, tendo em vista que há uma conexão entre elas. Aulas que relacionam atividades de apreciação, composição, reflexão e contextualização mobilizam mais saberes que as demais aulas.

A música no PAS busca promover não somente a compreensão e domínio da linguagem musical, mas também caminhos e conexões para que haja interdisciplinaridade e contextualização.

Os objetos de avaliação, que são diferentes para cada etapa, fazem o papel de transversalizar as competências e habilidades, integrando as diferentes áreas do conhecimento. (AZEVEDO, 2012). Ao abordar diferentes temas, esses objetos apresentam questionamentos e sugestões de possíveis relações entre os diversos conteúdos, tratando de forma interdisciplinar mais de uma área de conhecimento.

Ao organizar as aulas por temas transversais, Camilla aborda em uma única temática vários conteúdos e conhecimentos, além de mobilizar mais competências e habilidades que os demais professores, que apresentaram em suas narrações aulas organizadas por obras.

4.4 DIFICULDADES PARA ABORDAR AS OBRAS MUSICAIS

Dos três professores, apenas um tem formação musical, e essa é a maior dificuldade apontada pelos entrevistados: o conhecimento musical e pedagógico-musical. Os docentes afirmam que a dificuldade em trabalhar o repertório musical do PAS nas aulas de artes abordando aspectos musicais se deve, em grande parte, à falta de preparo e experiência.

A minha dificuldade é a falta de experiência. [...] a gente busca informação? Busca, mas é a falta de experiência mesmo. Eu acho que quando você não tem a experiência, quando você não vivenciou aquilo, é, falta um pouco de propriedade pra falar sobre aquilo (EG, p.10).

[...] eu não sei todos os termos que poderiam ser usados na parte técnica pra se analisar uma música, né? Uma obra musical. Eu analisei pelo ponto que eu achei que poderia conseguir analisar, né, que foi a letra, o ritmo que é mais conhecido (EC, p. 15).

Camila ressalta ainda uma outra dificuldade: a falta de estrutura.

A parte prática geralmente é muito difícil de trabalhar na escola, porque é uma escola que não tem uma sala de artes fixa, então você tem que ficar indo pra outras salas de aula, então você não tem recurso (EC, p.14 e 15).

Já Leonardo, que desde criança teve contato direto com a música, não demonstrou em sua fala qualquer dificuldade relacionada à falta de preparo e suporte em suas aulas, mas apresentou outras dificuldades como: a quantidade de obras a serem apresentadas em poucas semanas letivas e a discrepância de períodos históricos entre as artes visuais e a música. Segundo ele, essas dificuldades são agravadas pelo sistema de semestralidade da SEEDF e pela demora na publicação do subprograma do PAS.

[...] agora é semestral e ainda nem saiu a matriz do PAS, e aí vão ter 7 turmas de primeiro ano que eu vou terminar daqui a dois meses e eles não vão ter mais aulas de artes, e quem sabe ainda nem vai ter saído a matriz ainda (EL, p.6).

Realmente, as alterações realizadas na Matriz do PAS para a primeira etapa 2018-2020 foram publicadas em data posterior à realização das entrevistas. Contudo, a listagem das obras do PAS, música e demais áreas, foram divulgadas no início do ano letivo e estavam disponíveis no portal do CEBRASPE (disponível em <cespe.unb.br>). Essa demora repercutiu no ensino médio da rede pública, pois a SEEDF adotou a oferta semestral para esse nível educacional. A situação tem preocupado os professores que manifestam dificuldade na preparação dos alunos para a seleção do PAS, bem como uma desvantagem dos alunos das escolas públicas em relação aos alunos das escolas privadas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio da abordagem qualitativa e de estudos exploratórios com entrevistas semiestruturadas, esta pesquisa pretendeu apresentar e analisar o relato dos/as professores/as de Arte sobre como as obras musicais do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) são abordadas e sua relação com a matriz de objetos de conhecimento. A pesquisa foi realizada com a colaboração de três professores de arte do ensino médio que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Dos três entrevistados, apenas um teve contato formal com a música. Entretanto, nenhum dos participantes da pesquisa possui formação pedagógico-musical. Existe uma grande carência de professores licenciados em música nas escolas públicas de ensino médio do DF, e essa carência é apontada por Sena (2013), que realizou uma pesquisa sobre o quantitativo de professores de música da SEEDF atuantes no ensino médio. O resultado da pesquisa apontou que setenta por cento do corpo docente das instituições pesquisadas era formado por professores com formação em artes visuais, e os trinta por cento restantes, formado por professores com formação em artes cênicas. Ou seja, não haviam professores licenciados ou habilitados em música atuando no ensino médio da rede pública de Brasília.

Ao descrever, por meio da fala dos professores, quais são as atividades realizadas com o repertório musical do PAS, ficou evidente que a apreciação musical se destaca entre as demais atividades, pois é realizada pelos três entrevistados. No entanto, apenas um dos entrevistados deixou mais claro em seu relato a presença da escuta ativa, pois estabeleceu direcionamentos e focos de percepção para a apreciação das obras. Para França e Swanwick (2002, p. 13), "as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados". A partir da apreciação os alunos constroem suas percepções acerca da obra, e a com base nessa impressão pode ser construído um novo conhecimento.

A apreciação está diretamente associada à interdisciplinaridade e contextualização, pois por meio desses princípios orientadores podem ser promovidos caminhos e conexões com as demais obras, conteúdos e conhecimentos, além da compreensão e domínio da linguagem musical.

Dentre as atividades relatadas, foi possível observar que duas competências foram mais exploradas: O domínio de diferentes linguagens (C1) e a compreensão dos fenômenos nas manifestações culturais, políticas e sociais (C2). Azevedo (2012) já havia constatado que com relação à música, as avaliações do PAS exploravam mais essas duas competências, pois se relacionam com a interpretação, organização de elementos e compreensão dos contextos. Essas duas competências são exploradas facilmente quando o docente propõe atividades de escuta ativa.

Por consequência, ao explorar as competências 1 e 2, os docentes mobilizaram as habilidades de identificar os elementos das linguagens e traduzir sua plurissignificação (H1), identificar informações centrais e periféricas (H2) e a realização de inferências (H9). Apenas em um dos relatos dos entrevistados foi possível encontrar a mobilização de mais habilidades através das atividades propostas, embora nem todas fossem atividades musicais. Entretanto, ao analisar os relatos foi possível inferir que ao organizar as aulas e/ou atividades por objetos de conhecimento, os docentes podem mobilizar mais competências e habilidades, pois serão trabalhadas as conexões existentes entre as obras. Essa organização pode ser realizada sem que a aula deixe de ser musical, pois podem ser propostas atividades de apreciação, reflexão, composição e contextualização.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores ao abordar o repertório musical nas aulas de arte, a principal preocupação é referente ao pouco ou nenhum contato formal desses docentes com a música. Por meio desses depoimentos pode-se inferir que há uma grande necessidade de cursos de formação continuada voltados para os professores do ensino médio que atuam com foco no repertório do PAS UnB. Em 1996 o CESPE criou o Fórum Permanente de Professores (FPP) para promover cursos de formação continuada voltados aos interesses dos professores, e desde a sua criação foram oferecidos mais de 988 cursos. Entretanto, hoje o Fórum está inativo.

A formação do professor evidentemente influencia na atuação e nos conhecimentos que irá selecionar para as suas práticas, afinal, como docentes somos produtos das vivências e dos saberes que adquirimos ao longo da existência. Para abordar o repertório musical do PAS nas aulas, é importante que o professor tenha contato com as obras. Ressalto também a importância da apreciação musical não como uma simples audição do que está sendo executado, mas uma escuta ativa, com direcionamentos e focos de percepção.

Para a realização desta pesquisa foram realizadas entrevistas, mas no decorrer do processo percebi a necessidade de observar as aulas para poder constatar com mais precisão quais princípios, habilidades e competências estão presentes nas aulas dos professores. Senti uma grande limitação ao analisar somente os depoimentos, pois em conversas informais após a entrevista foram apresentados novos dados que infelizmente não foram registrados. Para uma possível continuação deste trabalho ressalto a importância de no mínimo três a quatro observações.

Na pesquisa observou-se a importância da música na preparação do aluno para o Programa de Avaliação Seriada. Entretanto, a aula de música não deve ser vista apenas como uma aula preparatória para o vestibular seriado, uma vez que isso foge à proposta do PAS e da Matriz de Referências, ou seja, os princípios de interdisciplinaridade e contextualização. É importante refletir sobre a organização das aulas para que o professor consiga abordar o máximo de habilidades e competências em suas atuações. Por meio desta pesquisa foi possível inferir que o repertório musical do PAS pode possibilitar conexões entre vários saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. *Revista da Abem*, Londrina, v.24, n.37, p. 67-80, jul/dez. 2016.

AZEVEDO, Maria Cristina. “Música em PAS”: a música como objeto de avaliação do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 107-122, jan./abr. 2012.

AZEVEDO, Maria Cristina. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BASALI, Rogério A. de Mello; FERLIM, Uliana Dias Campos. Atualizar para reavaliar: A revisão de obras sugeridas para o PAS/UnB no contexto da interação educacional. *Pesquisa & Avaliação / PASSEI*, Brasília, n.2, p. 25 – 36, set. 2013.

BORGES, Cecília M. Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC / SEB / DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > . Acesso em: 17/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192> Acesso em 17/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 17/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 17/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso: 17/08/2018

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 7-16, mar. 2007.

CESPE. PAS: Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada. Segunda Etapa, Subprograma 2016 – 2018. In: CESPE. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS_2017_2a%20Etapa.pdf?p=e2ebc1> Acesso em 17 Out 2017.

_____. *Princípios Orientadores*. CESPE: Universidade de Brasília. S/d. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque_principios.aspx>, Acesso em: 08/06/2018.

_____. *Vestibular da Unb: na esteira da ousadia, liderando inovações*. Universidade de Brasília, Vestibular 1/2009.

DERZE, Farley. *A música no Programa de Avaliação Seriada – PAS*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2247>. Acesso em: 06/11/2017.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, nº 1, p. 73-78, Janeiro/Junho de 2010.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41. dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 14/06/2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Sevilha, nº 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 21/06/2018

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai-ago 2006.

LANDO, Janice Cassia. *O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: Uma História Oral Temática*. Monografia (Educação Matemática). SINOP-MT, 2002.

MACHADO, Daniella Doto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 37, nº 45, p 37 - 45. set. 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete contextualização. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*, São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/contextualizacao/>>. Acesso em: 12/04/2018.

MIRANDA, Rafael Alves. *Avaliação em música: reflexões a partir de experiência docente no ensino médio do DF*, 2015, 56 f. Monografia (Licenciatura em Música). Brasília: UnB, 2015.

MONTANDON, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria Cristina; SILVA, Conrado. Música no Vestibular: o programa de avaliação seriada de Brasília. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 207-213.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. (2ª Edição). Petrópolis: Vozes, 2008.

PERES, Lúcia M. V. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. *Educere et Educare, Revista de Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60 – 75, outubro de 2009.

REIS, Liège Pinheiro dos. *A inserção da Música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e a sua repercussão em escolas do ensino médio no Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: UnB, 2011.

REIS, Liège Pinheiro; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho. C. de. “Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?”: A música em programas de avaliação seriada para alunos de Ensino Médio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18, 2008, Salvador. *Anais....* Salvador: ANPPOM Editora, 2008, p. 245-249.

RIBEIRO, Robson; *Apreciação Musical Como Prática Curricular No Ensino Médio Integrado*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL *Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*, 23, 2017, Manaus. *Anais....* Manaus: ABEM, 2017, p. 1-15.

RUFINONI, Priscila Rossinetti; FERLIM, Uliana Dias Campos; BARREIRO, Carolina. Análise de desempenho: Itens com ênfase em artes visuais, artes cênicas e música aplicados em 2016. *Pesquisa & Avaliação, PASSEI*, n.6, p. 30 – 51, dez, 2017.

SENA, Ibsen Perucci de. *Presença/ausência do professor de música na disciplina arte do ensino médio: um mapeamento das escolas da rede pública de Brasília DF*. Monografia (Licenciatura em Música). Brasília: UnB, 2013.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, p. 9-61, 2004.

ANEXO A: OBJETOS DE CONHECIMENTO DO PAS



ANEXO B: MATRIZ DE OBJETOS DE AVALIAÇÃO DO PAS/UnB

MATRIZ DE OBJETOS DE AVALIAÇÃO DO PAS/UnB

COMPETÊNCIAS		HABILIDADES	INTERPRETAR			PLANEJAR		EXECUTAR			CRITICAR			
			H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
			Identificar linguagens e traduzir sua pluri-significação.	Identificar informações centrais e periféricas, apresentadas em diferentes linguagens, e suas inter-relações.	Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.	Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.	Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.	Elaborar textos coerentes e coesos, com progressão temática e estruturação compatíveis.	Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.	Formular e articular argumentos adequadamente.	Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).	Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema.	Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.	Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões.
C1	Domínio da Língua Portuguesa, domínio básico de uma língua estrangeira (Língua Inglesa, Língua Francesa ou Língua Espanhola) e domínio de diferentes linguagens: matemática, artística, científica etc.	✓	✓	✓			✓		✓	✓				
C2	Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos e geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓	✓
C3	Tomada de decisões ao enfrentar situações-problema.		✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓
C4	Construção de argumentação consistente.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
C5	Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.	✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓

Objetos de conhecimento
(correspondentes ao símbolo ✓)

Primeira Etapa

- 1 - O ser humano como um ser no mundo
- 2 - Indivíduo, cultura e identidade
- 3 - Tipos e gêneros
- 4 - Estruturas
- 5 - Energia, equilíbrio e movimento

- 6 - Ambiente
- 7 - A formação do mundo ocidental
- 8 - Número, grandeza e forma
- 9 - Espaços
- 10 - Materiais

objeto de estudo, assim como a percepção de que tipos diferentes de organização social não são necessariamente conflitantes, mas muitas vezes complementares. Tais questionamentos podem também se fazer iluminar pelo vídeo ***La mujer sin miedo***, de Eduardo Galeano. Questionar a imagem da mulher no Brasil remete-nos às etnias que nos constituíram (indígenas, africanas e europeias). Que papéis exercem as mulheres brasileiras? Como a mulher se reconhece, por exemplo, nas obras ***Meu cupido é gari***, de Marília Mendonça, e ***Brasileira***, sob regência de Ligia Amadio?

É importante conhecer como ocorreram as diferenças entre masculino e feminino em diversos espaços e momentos das formações culturais ocidentais, na medida em que os papéis são atribuídos a partir de contextos específicos construídos historicamente. Constatase que a formação patriarcal da sociedade colonial brasileira repercute até a atualidade, sobretudo na atuação social, política e econômica da mulher. Em outras formações culturais, como a islâmica, a chinesa e as tribais, observam-se fenômenos semelhantes que contribuem para condições de submissão e resistência. Cabe refletir a respeito dos atos de violência, como infanticídio feminino, castração, prostituição, abuso sexual e discriminação. Diante dessas realidades, como o homem tem reagido?

As músicas são classificadas em gêneros e estilos diferentes. A partir de determinados critérios, podem pertencer ao gênero concerto, popular, folclórico ou étnico. Obras como o ***Cânone em Ré Maior***, de Johann Pachelbel, ***L'Orfeo***, de Claudio Monteverdi, ***Bachianas Brasileiras n.º 5***, de Villa-Lobos, são facilmente classificadas, ao passo que a música ***Chuva***, de Jaloo, assim como ***Zero***, de Liniker e os Caramelows, tornam a classificação difícil e até mesmo desnecessária.